

Lipowsky, Frank; Kastens, Claudia; Lotz, Miriam; Faust, Gabriele  
**Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht**

*Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 868-884*



Quellenangabe/ Reference:

Lipowsky, Frank; Kastens, Claudia; Lotz, Miriam; Faust, Gabriele: Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 868-884 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87869 - DOI: 10.25656/01:8786

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87869>

<https://doi.org/10.25656/01:8786>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2011

## ■ *Thementeil*

**Individuelle Förderung und adaptive  
Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht**

## ■ *Allgemeiner Teil*

Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkung zur  
Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benner's

Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen  
zum biographisch situierten Hintergrund transformativer  
Lernprozesse

Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der  
architektonischen Formgebung in Decroly's Ermitage

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht*

*Silke Hertel/Jasmin Warwas/Eckhard Klieme*

Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht.

Einleitung in den Thementeil ..... 803

*Eckhard Klieme/Jasmin Warwas*

Konzepte der Individuellen Förderung ..... 805

*Ilonca Hardy/Silke Hertel/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jasmin Warwas/  
Gerhard Büttner/Arnim Lühken*

Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didak-  
tische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen ..... 819

*Judith Pollmeier/Ilonca Hardy/Susanne Koerber/Kornelia Möller*

Lassen sich naturwissenschaftliche Lernstände im Grundschulalter  
mit schriftlichen Aufgaben valide erfassen? ..... 834

*Jasmin Warwas/Silke Hertel/Andju Sara Labuhn*

Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen  
im Grundschulunterricht ..... 854

*Frank Lipowsky/Claudia Kastens/Miriam Lotz/Gabriele Faust*

Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen  
Selbstkonzepts im Anfangsunterricht ..... 868

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten  
im Grundschulunterricht“ ..... 885

## *Allgemeiner Teil*

*Johannes Giesinger*

Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners .....	894
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Arnd-Michael Nohl*

Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse .....	911
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Frederik Herman/Angelo van Gorp/Frank Simon/Marc Depaepe*

Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der architektonischen Formgebung in Decroly's Ermitage .....	928
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## *Besprechungen*

*Marten Clausen/Christina Funke*

Matthias von Saldern: Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung zur Innovation .....	952
----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Thomas Koinzer*

Diane Ravitch: The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education .....	955
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	959
Impressum .....	U 3

**Table of Contents**

*Topic: Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction*

*Silke Hertel/Jasmin Warwas/Eckhard Klieme*  
Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction. An introduction ..... 803

*Eckhard Klieme/Jasmin Warwas*  
Concepts of Individual Fostering ..... 805

*Ilonca Hardy/Silke Hertel/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jasmin Warwas/  
Gerhard Büttner/Arnim Lühken*  
Adaptive Learning Opportunities in Elementary School: Characteristics, methodological-didactic emphases, and required teacher competences ..... 819

*Judith Pollmeier/Ilonca Hardy/Susanne Koerber/Kornelia Möller*  
Is it possible to validly assess learning levels in natural science among elementary school children by means of written tests? ..... 834

*Jasmin Warwas/Silke Hertel/Andju Sara Labuhn*  
Factors determining the use of adaptive forms of instruction in elementary school ..... 854

*Frank Lipowsky/Claudia Kastens/Miriam Lotz/Gabriele Faust*  
Task-related Differentiation and the Development of Verbal Self-Concepts in Early School Instruction ..... 868

*Deutscher Bildungsserver*  
Tips on links relating to the topic of “Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction” ..... 885

**Contributions**

*Johannes Giesinger*  
Ductility and Destiny – Critical annotations on Dietrich Benner’s General Pedagogy ..... 894

*Arnd-Michael Nohl*

Resources of Education - Empirical reconstructions with regard to the  
biographically anchored background of transformative learning processes ..... 911

*Frederik Herman/Angelo van Gorp/Frank Simon/Marc Depaepe*

Tracking the discourse, dream, and reality of the architectonic design in  
Decroly's Ermitage ..... 928

Book Reviews ..... 952

New Books ..... 959

Impressum ..... U3

*Beilagenhinweis:* Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer  
Verlags, Stuttgart und das Jahresinhaltsverzeichnis 2011 bei.

# Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht

**Zusammenfassung:** Die vorliegende Studie untersucht, wie sich aufgabenbezogene Differenzierung im Deutschunterricht auf die Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts von Erst- und Zweitklässlern (Lesen und Schreiben) auswirkt. Die untersuchte Stichprobe setzt sich aus 735 Schülern des ersten Schuljahres zusammen, die 38 Klassen an staatlichen und privaten Grundschulen besuchen und die bis zum Ende des zweiten Schuljahres in ihrer Entwicklung untersucht wurden. Die Ergebnisse zeigen sowohl einen indirekten als auch einen direkten Effekt der aufgabenbezogenen Differenzierung: In Klassen, deren Lehrkräfte eigenen Angaben zufolge häufiger aufgabenbezogen differenzieren, fällt zum einen der Big-Fish-Little-Pond-Effekt schwächer aus. Zum anderen bilden Schüler in Klassen mit einer ausgeprägteren aufgabenbezogenen Differenzierung über die beiden ersten Schuljahre hinweg höhere Selbstkonzepte aus als in Klassen, deren Lehrkräfte über eine weniger intensive Differenzierung berichten. Diese beiden Effekte lassen sich jedoch nur für die Entwicklung des Selbstkonzepts im Schreiben nachweisen, nicht aber für die Entwicklung des Selbstkonzepts im Lesen.

## 1. Einleitung

Das schulische Selbstkonzept als Gesamtheit der Vorstellungen und Gedanken über das eigene Können gilt als wichtiges affektiv-motivationales Merkmal von Schulerfolg. Das Erleben der eigenen Kompetenz wird als wichtige, das allgemeine Wohlbefinden stärkende Ressource betrachtet (vgl. u.a. Möller & Trautwein, 2009). Zudem wird angenommen, dass sich das schulische Selbstkonzept auf das Erleben und Verhalten von Lernenden<sup>1</sup> in Leistungssituationen, die Attributionen eigener Leistung und über diese vermittelnden Prozesse auch auf die Leistungen selbst auswirkt (vgl. Dickhäuser, 2006; Wigfield & Karpathian, 1991).

Da das domänenspezifische akademische Selbstkonzept von Grundschulern in den ersten beiden Schuljahren noch vergleichsweise schwach mit korrespondierenden Leistungen zusammenhängt (vgl. 2.3), hat insbesondere die Gestaltung des Anfangsunterrichts das Potenzial, auf die Selbstkonzeptentwicklung der Kinder Einfluss zu nehmen. Daran anknüpfend untersuchen wir, ob die aufgabenbezogene Differenzierung im Anfangsunterricht sowohl indirekt – über die Stärke des sogenannten Fischteicheneffekts (Big-Fish-Little-Pond-Effekt, BFLPE) – als auch direkt die Selbstkonzeptentwicklung der Lernenden im Lesen und Schreiben beeinflusst.

1 Im Text werden bevorzugt geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet. Um die Lesbarkeit zu verbessern, verwenden wir an einigen Stellen Begriffe wie Schüler oder Experten als generisches Maskulinum für beide Geschlechter.

## 2. Determinanten der Selbstkonzeptentwicklung

### 2.1. Domänenspezifische Betrachtung des Selbstkonzepts im Grundschulalter

Das Selbstkonzept ist hierarchisch und bereichsspezifisch organisiert (Marsh, Craven & Debus, 1991; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Bereits Schulanfänger können zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzept differenzieren (z.B. Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011; Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Marsh et al., 1991). Poloczek, Karst, Praetorius und Lipowsky (2011) konnten bei Erstklässlern eine Trennung der Selbstkonzeptfacetten Rechnen, Lesen und Schreiben nachweisen. In vielen Studien mit Kindern im Grundschulalter wird das verbale Selbstkonzept nicht weiter ausdifferenziert: Entweder werden Selbstkonzeptitems zum Lesen und Schreiben zu einem verbalen Selbstkonzept zusammengefasst oder es wird nur das Selbstkonzept in einer der beiden Selbstkonzeptfacetten Lesen oder Schreiben erfasst (vgl. z.B. Chapman & Tunmer, 1997; Marsh et al., 1991; Zeinz, 2006). Dabei kann eine Unterscheidung der beiden Teildomänen durchaus bedeutsam sein, da unterschiedliche Entwicklungen in beiden Selbstkonzeptfacetten denkbar sind, wenn man berücksichtigt, dass die korrespondierenden Leistungsmaße in beiden Teildomänen nicht eins zu eins miteinander einhergehen müssen (z.B. Grube & Hasselhorn, 2006).

### 2.2. Der Big-Fish-Little-Pond-Effekt

Für die Ausbildung des Selbstkonzepts spielen neben kriterialen, temporalen und dimensional Vergleichen auch soziale Vergleiche mit Peers eine bedeutsame Rolle (Möller & Trautwein, 2009). Nach Festingers Theorie der sozialen Vergleiche (Festinger, 1954) befriedigt der Mensch mit sozialen Vergleichen seine Grundbedürfnisse nach Selbstbewertung (self-evaluation) und Selbstverbesserung (self-improvement). Wegen des überschaubaren Kreises an Personen gleichen Alters sowie wegen des gemeinsamen Erfahrungskontextes ist anzunehmen, dass die Klasse eine wichtige Bezugsgruppe darstellt, die – legt man eine sozialpsychologische Perspektive an – soziale Vergleiche geradezu erzwingt (vgl. Diener & Fujita, 1997).

Diese sozialen Vergleiche mit den Mitschülern führen dazu, dass sich Schüler mit gleichen Leistungsvoraussetzungen – in Abhängigkeit von der Leistungstärke ihrer Klassen – unterschiedlich einschätzen. Zwei Schüler mit identischen mittleren Leistungsvoraussetzungen, die verschiedenen leistungsstarken Klassen besuchen, unterscheiden sich in der Ausprägung ihres Selbstkonzepts: In der leistungsstärkeren Klasse schätzt sich der eine Schüler als weniger leistungsfähig und begabt ein, da er durch den sozialen Vergleich erfährt, dass viele seiner Mitschüler gleich gut oder besser sind als er, in der leistungsschwächeren Klasse führt der soziale Vergleich dagegen eher zur Aufwertung des schulischen Selbstkonzepts des zweiten Schülers. Dieser erlebt sich hier als „großer Fisch im kleinen Teich“.



In Regressionsanalysen drückt sich dieser BFLPE in einem negativen Effekt der mittleren Leistungsfähigkeit einer Klasse auf das individuelle Selbstkonzept der Lernenden aus, während die individuellen Leistungsmaße positiv mit dem individuellen Selbstkonzept zusammenhängen. Der BFLPE wurde in zahlreichen Studien insbesondere für die Sekundarstufe I und für unterschiedliche Fächer nachgewiesen (z.B. Lüdtke, Köller, Marsh & Trautwein, 2005; Marsh & Hau, 2003).

In Bezug auf das Grundschulalter besteht allerdings noch Forschungsbedarf. Da der BFLPE zumindest teilweise mit sozialen Vergleichen erklärt wird, stellt sich die Frage, ob Grundschulkinder in den ersten beiden Schuljahren bereits soziale Vergleiche vornehmen können und ihre Selbsteinschätzungen darauf begründen (vgl. z.B. Butler, 1998 mit Bestätigungen früher sozialer Vergleiche im Gegensatz zu Keil, McClintock, Kramer & Platow, 1990). Zwar beginnen Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahren mit sozialen Vergleichen, offen ist aber, wie systematisch sie dabei vorgehen und inwieweit sie bereits Informationen aus sozialen Vergleichen in ihr Selbstkonzept integrieren können (Harter, 2006). Deshalb ist es fraglich, ob soziale Vergleiche im Anfangsunterricht bereits so stark ausgeprägt sind, dass der BFLPE nachweisbar ist.

Empirisch überprüft wurde die Gültigkeit des BFLPE in der Grundschule bislang nur in wenigen Studien. Gabriel, Kastens, Poloczek, Schoreit und Lipowsky (2010) konnten den BFLPE für das mathematische Selbstkonzept in der ersten Klassenstufe nachweisen, Zeinz (2006) sowohl für das mathematische als auch für das verbale Selbstkonzept in der zweiten und dritten Klassenstufe und Trautwein, Gerlach und Lüdtke (2008) für das physische Selbstkonzept in der dritten Klassenstufe.

### *2.3. Bezugsnormorientierung, Differenzierung und schulisches Selbstkonzept*

Da das Selbstkonzept im frühen Grundschulalter noch nicht so eng an die korrespondierende Leistung gekoppelt und vergleichsweise instabil ist (z.B. Bouffard et al., 2003; Guay, Marsh & Boivin, 2003; Helmke, 1998; Kammermeyer & Martschinke, 2006; Marsh, Craven & Debus, 1998; Wigfield et al., 1997), sollte die Organisation und Gestaltung insbesondere des Anfangsunterrichts die Selbstkonzeptentwicklung positiv beeinflussen können.

Als geeignete Ansatzpunkte kommen aus theoretischer Sicht sowohl die Bezugsnorm, welche die Lehrkraft der Beurteilung von Schülerleistungen zugrunde legt und die sich z.B. auch in ihrer Feedbackpraxis widerspiegelt, als auch die Differenzierungs- und Individualisierungspraxis infrage.

So konnte empirisch bestätigt werden, dass sich eine individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft positiv auf das Selbstkonzept auswirkt (z.B. Lüdtke et al., 2005). Für indirekte Effekte der individuellen Bezugsnormorientierung über die Stärke des BFLPE auf die Selbstkonzeptentwicklung gibt es nur wenige empirische Belege. Wagner (1982) konnte feststellen, dass die Tendenz zum sozialen Vergleich bei Schülern offenbar geringer ausgeprägt ist, wenn der Lehrkraft von den Schülern eine höhere individuelle Bezugsnormorientierung zugeschrieben wird, allerdings untersuchte er in seiner Studie nicht explizit den BFLPE.

Lehrkräfte mit einer ausgeprägten individuellen Bezugsnormorientierung dürften auch zu einem differenzierteren Unterricht neigen, indem sie für schwächere und stärkere Schüler unterschiedlich schwere Aufgaben vorsehen (Rheinberg, 1980).

Für die Differenzierungs- und Individualisierungspraxis lässt sich aus theoretischer Sicht von ganz ähnlichen Annahmen und Wirkungszusammenhängen ausgehen. Zeichnet sich der Unterricht durch Individualisierung – wie sie z.B. durch geöffnete Unterrichtsformen angestrebt wird – oder durch leistungsbezogene Differenzierungsmaßnahmen z.B. in Form unterschiedlich schwieriger Aufgabenstellungen aus, dürften soziale Vergleiche mit Mitschülern eher erschwert werden. Ein tendenziell individualisierender oder binnendifferenzierender Unterricht sollte somit die Aufmerksamkeit von sozialen Vergleichen mit Mitschülern partiell abziehen und gleichzeitig die eigene Entwicklung im zeitlichen Vergleich salienter werden lassen. Insofern ist in diesen Klassen ein schwächerer BFLPE zu erwarten.

Auch ein direkter Effekt ist theoretisch plausibel: In Klassen mit einer ausgeprägten Individualisierungs- und Differenzierungspraxis sollten die Schüler infolge einer besseren Passung der Lernangebote an ihre Lernvoraussetzungen eher zu einer positiveren Einschätzung ihrer Fähigkeiten gelangen und sich als leistungsfähiger wahrnehmen. Eine ausgeprägte Individualisierungs- und Differenzierungspraxis kann somit Nischen für selbstwertdienliche Selbsteinschätzungen bereitstellen.

Wie sehen die vorliegenden Forschungsbefunde für die vermuteten Zusammenhänge aus? Die Metaanalyse von Giaconia und Hedges (1982) zeigt, dass die Effekteöffneter Unterrichtsformen auf das Selbstkonzept zwar marginal sind, aber größer werden, wenn sich der geöffnete Unterricht durch eine hohe Individualisierung, durch diagnostische Begleitung der Lernenden und den Verzicht auf soziale Beurteilungsmaßstäbe auszeichnet. Eine aktuelle deutsche Studie konnte dagegen keine direkten Effekte eines stärker individualisierten Unterrichts auf die Selbstkonzeptentwicklung von Sekundarstufenschülern nachweisen (Krätzschar, 2010).

Auch zu den Effekten von Differenzierungsmaßnahmen auf das Selbstkonzept von Schülern liegen nur sehr wenige Befunde vor. Beispielsweise untersuchten nur wenige der von Lou und Kollegen (1996) ausgewerteten Studien die Effektivität binnendifferenzierender Maßnahmen für affektiv-motivationale Variablen wie das Selbstkonzept. Im Mittel ergab sich ein Effekt von  $d = 0.18$  für alle affektiv-motivationalen Merkmale und ein Effekt von  $d = 0.09$  für das allgemeine und akademische Selbstkonzept zugunsten differenzierender Maßnahmen durch die Bildung von Gruppen. Unklar ist bei den genannten metaanalytischen Befunden jedoch, nach welchen Unterrichtskriterien in den ausgewerteten Studien jeweils differenziert wurde.

Empirische Evidenzen dafür, dass individualisierender bzw. binnendifferenzierter Unterricht auch indirekte Effekte auf das Selbstkonzept haben kann, indem er die Häufigkeit sozialer Vergleiche und damit den Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept beeinflusst, sind ebenfalls schmal. Nach Rosenholtz und Simpson (1984) forciert ein Unterricht dann soziale Vergleiche, wenn er sich durch gleiche Anforderungen an alle Schüler, einen geringen Grad an Schülerautonomie, die häufige Bildung leistungshomogener Teilgruppen sowie öffentliche Leistungsbewertungen auszeichnet.

Dass demgegenüber größere Freiheitsspielräume im Unterricht den Zusammenhang von Leistung und Selbstkonzept abschwächen können, zeigen Ergebnisse der KILIA- und SCHOLASTIK-Studie beim Vergleich von Extremklassen (Kammermeyer & Mart-schinke, 2003; Renkl, Helmke & Schrader, 1997).

Zusammenfassend lassen die vorliegenden Forschungsarbeiten die Frage unbeantwortet, ob und inwiefern bestimmte spezifische Maßnahmen der leistungsbezogenen Binnendifferenzierung – wie etwa die Differenzierung von Aufgabenschwierigkeiten oder die Differenzierung nach der zur Verfügung gestellten Lernzeit – die Selbstkonzeptentwicklung von Grundschulkindern im Anfangsunterricht beeinflussen können. In dieser Studie konzentrieren wir uns auf die Analyse der Effekte aufgabenbezogener Differenzierung.

### 3. Fragestellungen

Anknüpfend an die oben dargestellte Befundlage gehen wir in diesem Beitrag den beiden folgenden Hauptfragestellungen nach: Zeigt sich der BFLPE für das Selbstkonzept im Schreiben und Lesen bereits im ersten und im zweiten Schuljahr? Wir gehen davon aus, dass der BFLPE im Lesen und Schreiben im ersten Schuljahr bereits schwach ausgeprägt und damit nachweisbar sein sollte. Für das zweite Schuljahr sollten die Effekte größer sein, da die Schüler mit zunehmendem Alter zu systematischeren sozialen Vergleichen in der Lage sein und die Informationen aus diesen sozialen Vergleichen in ihr Selbstkonzept integrieren sollten.

Gehen mit einer stärker ausgeprägten Tendenz der Lehrkraft zur aufgabenbezogenen Differenzierung im Deutschunterricht Unterschiede in der Selbstkonzeptentwicklung im Lesen und Schreiben einher? In Anlehnung an die dargestellten Befunde sowie auf Basis der theoretischen Annahmen sollte mit einer ausgeprägteren Differenzierungspraxis ein höherer Zuwachs im Selbstkonzept Lesen und im Selbstkonzept Schreiben verbunden sein und auch der BFLPE in beiden Teildomänen schwächer ausfallen.

## 4. Methode

### 4.1. Stichprobe

Die hier herangezogene Stichprobe stammt aus dem Projekt PERLE (Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern) und setzt sich aus 38 Klassen mit 735 Schülern zusammen. Davon sind 51,4 Prozent Mädchen. Ein Teil der Stichprobe ( $N = 299$  Schüler aus 17 Klassen) besucht sogenannte BIP-Kreativitätsgrundschulen in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen, der andere Teil der Stichprobe ( $N = 436$  Schüler aus 21 Klassen) besucht staatliche Grundschulen in Sachsen. Bei den BIP-Kreativitätsgrundschulen handelt es sich um private Grundschulen, die durch ein Bündel an Maßnahmen eine besondere Förderung der Begabung, der Intelligenz und der Persönlichkeit der Schüler anstreben (G. Mehlhorn & H.-G. Mehlhorn, 2003).

Die hier untersuchte Stichprobe ist nicht repräsentativ. Die Eltern der teilnehmenden Schüler weisen mit  $M = 62.4$  ( $SD = 15.3$ ) einen überdurchschnittlichen HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status) auf und haben demnach einen vergleichsweise hohen sozioökonomischen Status. Dies gilt für die Schüler sowohl aus den staatlichen als auch aus den privaten Grundschulklassen. Vergleicht man die beiden Teilstichproben in ihren schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten, die zu Beginn des ersten Schuljahres über einen gemeinsamen Score für die phonologische Bewusstheit („Anlaute hören“, „Laute sprechen“) und für Fähigkeiten im Lesen („Buchstaben lesen“ und „Silben lesen“) gebildet wurden, so ergeben sich Unterschiede zugunsten der Schüler der privaten BIP-Kreativitätsgrundschulen ( $d = 0.22$ ,  $p < .01$ ). Im Selbstkonzept „Schreiben“ zeigen sich acht Wochen nach der Einschulung keine Unterschiede, im Selbstkonzept „Lesen“ etwas höhere Werte zugunsten der Schüler der privaten BIP-Schulen ( $d = 0.25$ ,  $p < .001$ ).

In den folgenden Analysen wurde dem Unterschied der Teilstichproben in den Lernvoraussetzungen dadurch Rechnung getragen, dass Lernvoraussetzungen und Leistungsstand kontrollierend einbezogen wurden und zusätzlich die Schulzugehörigkeit separat auf Effekte überprüft wurde (s.u.).

## 4.2. Instrumente

### Selbstkonzepte im Lesen und Schreiben

In Anlehnung an das Modell von Marsh und Shavelson (1985, auch Marsh, 1990) wurde das verbale Selbstkonzept in der PERLE-Studie spezifisch für die Facetten Lesen und Schreiben erhoben. Zu allen drei Messzeitpunkten (Beginn und Ende des ersten Schuljahres, Ende des zweiten Schuljahres) wurden die gleichen Items jeweils mit dem gleichen dreistufigen Antwortformat eingesetzt. Sie waren für Lesen und Schreiben parallel formuliert (Beispielitem: „*Nun möchte ich wissen, wie gut Du beim Lesen/beim Schreiben bist.*“ Antwortformat: *sehr gut – gut – nicht so gut*). Jeweils vier Items bezogen sich auf das Lesen und auf das Schreiben. Zwei der Items zum Schreiben fokussierten auf die normgerechte Schreibung (z.B. „*Wie oft weißt du beim Schreiben, wie es richtig geht?*“), die anderen beiden Items bezogen sich allgemein auf das Schreiben. Zu allen Messzeitpunkten wurden die Items und die Antwortkategorien vorgelesen (detailliertere Informationen in: Gabriel, Mösko & Lipowsky, 2011; Poloczec et al., in Druck).

Konfirmatorische Faktorenanalysen ergaben, dass ein 2-Faktorenmodell, das zwischen dem Selbstkonzept im Lesen und Schreiben trennt, die empirischen Daten zu allen drei Messzeitpunkten besser abbilden kann als ein 1-Faktorenmodell, in dem lediglich ein Globalfaktor für das verbale Selbstkonzept angenommen wird. Wie aus der Tabelle 1 für den Modellvergleich ersichtlich wird, liegen die drei  $\Delta\chi^2$ -Differenzwerte über dem kritischen  $\chi^2$ -Wert von 3.84 für  $\alpha = 5\%$  und  $df = 1$ .

Messzeitpunkt	Faktorenmodell	$\chi^2$	$df$	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$	$CFI$	$TLI$	$RMSEA$	$AIC$
Beginn 1. Schuljahr	1-FM	213.666	17	152.887	1	.888	.816	.128	9582.349
	2-FM	60.779	16			.975	.955	.063	9431.462
Ende 1. Schuljahr	1-FM	347.981	17	266.791	1	.843	.742	.164	8684.709
	2-FM	81.190	16			.969	.946	.075	8419.918
Ende 2. Schuljahr	1-FM	476.640	17	425.440	1	.796	.665	.191	8848.010
	2-FM	51.200	16			.984	.973	.055	8424.570

Tab. 1: Modellvergleich zwischen 1-Faktorenmodell (1-FM) und 2-Faktorenmodell (2-FM) für die drei Messzeitpunkte

Selbstkonzept	Messzeitpunkt	$M$	$SD$	$\alpha$
Schreiben (4 Items)	Beginn 1. Schuljahr	2.44	.46	.74
	Ende 1. Schuljahr	2.41	.43	.74
	Ende 2. Schuljahr	2.33	.46	.78
Lesen (4 Items)	Beginn 1. Schuljahr	2.35	.55	.80
	Ende 1. Schuljahr	2.48	.51	.85
	Ende 2. Schuljahr	2.48	.49	.85

Tab. 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen für die Selbstkonzeptskalen

Tabelle 2 verdeutlicht, dass sich die auf dieser Basis gebildeten Selbstkonzeptskalen zu allen Messzeitpunkten ausreichend reliabel erfassen ließen (vgl. Tab. 2).

Weiterführende Analysen ergaben, dass für beide Facetten mindestens die partielle strikte Skaleninvarianz über die Zeit gewährleistet ist. Für alle Model-Fit-Indices ( $CFI$ ,  $TLI$ ,  $RMSEA$ ) weicht das invariante Modell nicht mehr als 0.01 Punkte vom Baseline-Modell ab (Chen, 2007). Für die durchgeführten Analysen wurden die Faktorwerte der Invarianzanalysen verwendet.

Leistungen im Lesen und Rechtschreiben

Die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben wurden am Ende des ersten und zweiten Schuljahres erfasst. Zur Überprüfung der Rechtschreibleistungen wurde der DERET 1-2+ (Stock & Schneider, 2008) in adaptierter Form als Gruppentest (ca. 45 Minuten)

eingesetzt. Die Rechtschreibdaten wurden raschskaliert. Der Mittelwert der Personenfähigkeitsparameter (WLE-Schätzer) liegt Ende des ersten Schuljahres bei  $M = 0.02$  ( $SD = 1.63$ , EAP/PV-Reliabilität: .89), Ende des zweiten Schuljahres bei  $M = -0.09$  ( $SD = 1.60$ , EAP/PV-Reliabilität: .90).

Zur Erfassung des Leseverständnisses auf der Wort-, Satz- und Textebene wurde der Test ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006) in den ersten beiden Schuljahren eingesetzt. Für die weiteren Analysen wurden die T-Normwerte für die Skala „Gesamttest-Leseverständnis“ herangezogen. Der Mittelwert beträgt für die Gesamtstichprobe Ende des ersten Schuljahres  $M = 48.54$  ( $SD = 9.40$ ,  $\alpha = .86$ ), Ende des zweiten Schuljahres  $M = 49.31$  ( $SD = 10.24$ ;  $\alpha = .87$ ).

### **Tendenz zur aufgabenbezogenen Differenzierung im Deutschunterricht**

Die Differenzierungspraxis der Lehrkräfte wurde über die Fragebogenskala „Tendenz zur aufgabenbezogenen Differenzierung im Deutschunterricht“ am Ende des ersten Schuljahres erfasst. Sie lehnt sich eng an die Skala „Individualisierungstendenz“ von Rheinberg (1980, S. 116-117) an. Hohe Werte auf der Skala drücken aus, dass die Lehrkraft im Deutschunterricht häufig nach der Schwierigkeit von Aufgaben differenziert, sich bei der Planung des Unterrichts über unterschiedliche Aufgaben für starke und schwache Schüler Gedanken macht und eine aufgabenbezogene Differenzierung grundsätzlich für wichtig hält (vgl. Tab. 3). Die beiden ladungsstärksten Items lauten: *„Ich Sorge in meinen Stunden oft dafür, dass verschiedene Schüler verschieden schwierige Aufgaben bearbeiten“* und *„Wenn ich im Unterricht einer Klasse Aufgaben stelle, so achte ich darauf, dass ein leistungsschwächerer Schüler objektiv leichtere Aufgaben, ein leistungsstärkerer Schüler objektiv schwierigere Aufgaben erhält.“* Der Mittelwert der sechsstufigen Skala (1-6) liegt bei  $M = 4.50$ , die Streuung beträgt  $SD = 0.82$  und die Reliabilität  $\alpha = .80$  ( $N = 34$ ). Einbezogen wurden in die hier berichteten Analysen nur jene 34 Lehrkräfte, die im zweiten Schuljahr in ihren Klassen Deutsch unterrichteten und von denen gültige Fragebogendaten vorlagen.

Zusätzliche Informationen über die Gestaltung des Lese- und Schreibunterrichts können einem Unterrichtstagebuch entnommen werden, mit dem die Lehrkräfte zwei Monate vor der Erfassung der aufgabenbezogenen Differenzierungstendenz zu ihrer konkreten Unterrichtspraxis in drei Deutschstunden einer festgelegten Woche befragt wurden. Anhand verhaltensnah formulierter Items und Fragen wurden die Lehrpersonen pro Unterrichtsstunde gebeten, anzugeben, ob sie bestimmte Unterrichtsformen und -verfahren realisiert haben oder nicht.

### **4.3. Analyseverfahren**

Da die Untersuchung des BFLPE und die Überprüfung der zweiten Fragestellung die gleichzeitige Modellierung schülerbezogener und klassenbezogener Merkmale voraussetzt, wurden Mehrebenenanalysen mit HLM 6.06 durchgeführt. Alle Variablen auf

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bei der Unterrichtsvorbereitung überlege ich mir häufig, welche Aufgabenschwierigkeit für welchen Schüler gerade richtig ist.	4.79	1.01
Ich halte es für angemessen, allen Schülern der Klasse Aufgaben vom gleichen Schwierigkeitsgrad zu stellen (rekodiert).	4.36	1.19
Ich halte es für angemessen, leistungsschwächeren Schülern einer Klasse leichtere Aufgaben zu stellen als leistungsstärkeren.	4.76	1.23
Ich Sorge in meinen Stunden oft dafür, dass verschiedene Schüler verschieden schwierige Aufgaben bearbeiten.	4.74	0.93
Wenn ich im Unterricht einmal verschiedenen Schülern einer Klasse unterschiedliche Aufgaben stelle, so achte ich darauf, dass die unterschiedlichen Aufgaben nach Möglichkeit den gleichen Schwierigkeitsgrad haben (rekodiert).	4.15	0.99
Ich mache mir bei der Unterrichtsvorbereitung oft Gedanken darüber, welcher Schüler welche Aufgabenschwierigkeit gerade noch schaffen würde.	4.41	1.02
Wenn ich im Unterricht einer Klasse Aufgaben stelle, so achte ich darauf, dass ein leistungsschwächerer Schüler objektiv leichtere Aufgaben, ein leistungsstärkerer Schüler objektiv schwierigere Aufgaben erhält.	4.32	1.41

Tab. 3: Skala „Tendenz zur aufgabenbezogenen Differenzierung im Deutschunterricht“

Schüler- und Klassenebene – bis auf das Geschlecht und den Interaktionsterm – wurden vor Einbezug in die Analysen z-standardisiert und grand-mean-zentriert. Fehlende Schüler- und Lehrerdaten wurden nicht ersetzt. Um den postulierten Interaktionseffekt zwischen Klassenleistung und Differenzierungspraxis zu untersuchen, wurden die Werte der beiden z-standardisierten Variablen miteinander multipliziert.

## 5. Ergebnisse

Die Intraklassenkorrelation (ICC) der beiden abhängigen Variablen ist vergleichsweise gering. Sie liegt im Lesen Ende des zweiten Schuljahres bei 1.3% und im Schreiben bei 6.2%. Indem wir in den folgenden Analysen das Selbstkonzept zu Beginn des ersten Schuljahres kontrollieren, modellieren wir nicht den *Stand* der jeweiligen Selbstkonzeptfacetten zum Ende des jeweiligen Schuljahres, sondern deren *Entwicklung*.

Zusätzlich kontrollieren wir in den überprüften Modellen das Geschlecht der Schüler, weil dieses einen Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung haben kann (vgl. zusammenfassend Gabriel et al., 2011). Da sich die Schüler der privaten und der staatlichen Grundschulklassen leicht in ihren Leseleistungen und im Selbstkonzept Lesen unterscheiden (vgl. 4.1), prüften wir vorab, ob die Zugehörigkeit zu einem der beiden

Schultypen die Selbstkonzeptentwicklung bis zum Ende des ersten Schuljahres und bis zum Ende des zweiten Schuljahres vorhersagen kann. Dies war sowohl für das Lesen ( $SK_{\text{Ende 1.Sj.}}: \beta = -.01, SE = .06$ ;  $SK_{\text{Ende 2.Sj.}}: \beta = .07, SE = .08$ ) als auch für das Schreiben ( $SK_{\text{Ende 1.Sj.}}: \beta = .02, SE = .08$ ;  $SK_{\text{Ende 2.Sj.}}: \beta = .09, SE = .10$ ) nicht der Fall. Aufgrund dieser Ergebnisse und der für die HLM-Analysen ohnehin eher geringen Stichprobengröße verzichten wir in den Folgeanalysen auf den Einbezug der Schultypzugehörigkeit als Ebene-2-Merkmal.

Die Modelle 1 und 2 zeigen, dass die mittlere Klassenleistung bereits im ersten Schuljahr einen negativen Effekt auf die Selbstkonzeptentwicklung im Lesen ( $\beta = -.12$ ;  $p < .01$ ) und im Schreiben ( $\beta = -.15$ ;  $p < .01$ ) hat (vgl. Tab. 4). Damit kann der BFLPE bereits für das erste Schuljahr im Lesen und Schreiben bestätigt werden: Je höher die Klassenleistung im Lesen und Schreiben ist, desto geringer fällt das Selbstkonzept am Ende des ersten Schuljahres aus, und zwar auch nach Kontrolle des Selbstkonzepts zu Beginn des ersten Schuljahres. Auch für den zweijährigen Zeitraum der ersten beiden Schuljahre (Modelle 3 und 4) zeigt sich, dass die mittlere Klassenleistung die Selbstkonzeptentwicklung negativ vorhersagt (Lesen:  $\beta = -.11$ ;  $p < .01$ ; Schreiben:  $\beta = -.15$ ;  $p < .01$ ). Die Effekte fallen jedoch nicht stärker aus als am Ende des ersten Schuljahres.

Die folgenden Modelle 5 und 6 (vgl. Tab. 5) prüfen, inwieweit die Tendenz der Lehrkräfte zur aufgabenbezogenen Differenzierung einen Haupteffekt auf die Selbstkonzeptentwicklung der Lernenden ausübt und inwieweit sie den BFLPE abschwächt. Das Modell 5 verdeutlicht, dass die Selbstkonzeptentwicklung im Lesen in den ersten beiden Schuljahren nicht von der Tendenz zur Differenzierung beeinflusst wird ( $\beta = .05$ ; ns). Auch ein Interaktionseffekt ist nicht nachweisbar, die Tendenz der Lehrkraft zur aufgabenbezogenen Differenzierung verringert also den BFLPE im Lesen nicht ( $\beta = .02$ ; ns). Im Schreiben (Modell 6) allerdings ergibt sich sowohl ein positiver Haupteffekt der Tendenz zur aufgabenbezogenen Differenzierung ( $\beta = .14$ ;  $p < .05$ ) als auch der angenommene Interaktionseffekt zwischen der Tendenz zur Differenzierung und der mittleren Leistungsstärke der Klasse ( $\beta = .14$ ;  $p < .01$ ). Der positive Koeffizient für den Interaktionseffekt bedeutet, dass der BFLPE umso schwächer wird, je ausgeprägter die Tendenz zur Differenzierung ist. In Klassen, deren Lehrkräfte über eine höhere Tendenz zur aufgabenbezogenen Differenzierung berichten, ist die mittlere Klassenleistungsstärke für die Selbstkonzeptentwicklung im Schreiben demnach weniger bedeutsam als in Klassen, deren Lehrkräfte eigenen Angaben zufolge seltener differenzieren. Zusätzlich profitieren die Schüler, wie der signifikante Haupteffekt verdeutlicht, auch direkt von der Differenzierungspraxis: Eine stärker ausgeprägte Tendenz zur Differenzierung geht bei Kontrolle der Leistungen auf Schüler- und Klassenebene und bei Kontrolle des Geschlechts mit einer positiven Selbstkonzeptentwicklung der Lernenden einher.



		Selbstkonzept am Ende des 1. Schuljahres				Selbstkonzept am Ende des 2. Schuljahres			
	Prädiktoren	Modell 1: Lesen		Modell 2: Schreiben		Modell 3: Lesen		Modell 4: Schreiben	
		Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Schülerebene	Selbstkonzept zu Beginn des 1. Schuljahres	.46**	.04	.51**	.03	.15**	.04	.26**	.03
	Leistungen im Lesen am Ende des jeweiligen Schuljahres	.31**	.03	–	–	.59**	.04	–	–
	Leistungen im Rechtschreiben am Ende des jeweiligen Schuljahres	–	–	.27**	.04	–	–	.43**	.04
	Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich)	.02	.08	.06	.06	-.08	.08	.14*	.06
Klassenebene	mittlere Klassenleistung im Lesen am Ende des jeweiligen Schuljahres	-.12**	.03	–	–	-.11**	.04	–	–
	mittlere Klassenleistung im Rechtschreiben am Ende des jeweiligen Schuljahres	–	–	-.15**	.04	–	–	-.15**	.05
* $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; $N = 38$ Klassen									

Tab. 4: Untersuchung des BFLPE im Lesen und Schreiben

		Selbstkonzept am Ende des 2. Schuljahres			
	Prädiktoren	Modell 5: Lesen		Modell 6: Schreiben	
		Beta	SE	Beta	SE
Schülerebene	Selbstkonzept zu Beginn des 1. Schuljahres	.13**	.04	.27**	.04
	Leistungen im Lesen am Ende des jeweiligen Schuljahres	.60**	.04	—	—
	Leistungen im Rechtschreiben am Ende des jeweiligen Schuljahres	—	—	.44**	.04
	Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich)	-.12	.08	.13*	.06
Klassenebene	mittlere Klassenleistung im Lesen am Ende des jeweiligen Schuljahres	-.13*	.05	—	—
	mittlere Klassenleistung im Rechtschreiben am Ende des jeweiligen Schuljahres	—	—	-.23**	.05
	Differenzierungstendenz der Lehrkräfte	.05	.04	.14*	.06
	Interaktion zwischen Differenzierungstendenz und mittlerer Klassenleistung im Lesen	.02	.04	—	—
	Interaktion zwischen Differenzierungstendenz und mittlerer Klassenleistung im Rechtschreiben	—	—	.14**	.04
* $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; $N = 34$ Klassen					

Tab. 5: Effekte der aufgabenbezogenen Differenzierungstendenz auf die Selbstkonzeptentwicklung im Lesen und Schreiben

## 6. Diskussion

Diese Studie zeigt, dass sich für die beiden untersuchten Facetten des verbalen Selbstkonzepts (Lesen und Schreiben) der BFLPE am Ende des ersten Schuljahres wie auch am Ende des zweiten Schuljahres nachweisen lässt: Eine höhere Leistungsstärke der Klasse geht mit einem Abfall im Fähigkeitsselbstkonzept der Lernenden einher. Dies lässt darauf schließen, dass bereits Erstklässler soziale Vergleiche als Informationen über ihre eigenen Fähigkeiten heranziehen.

Die Tendenz zur aufgabenbezogenen Differenzierung zeigt für die Selbstkonzeptentwicklung im Lesen weder einen Haupt- noch einen Interaktionseffekt, während im Schreiben beide postulierten Effekte auftreten. Mit einer höheren Tendenz zur aufgabenbezogenen Differenzierung geht eine positivere Selbstkonzeptentwicklung der Schüler im Schreiben einher. Zudem wird der soziale Vergleich der Schüler in Klassen, deren Lehrkräfte über eine ausgeprägtere Differenzierungspraxis berichten, offenbar abgeschwächt, denn der BFLPE fällt in diesen Klassen etwas geringer aus. Theoretisch lässt sich der positive Haupteffekt damit erklären, dass die Lernenden infolge einer günstigeren Passung der Lernangebote an ihre Lernvoraussetzungen eher zu einer positiveren Einschätzung ihrer Fähigkeiten gelangen. Für den nachgewiesenen Interaktionseffekt bietet sich als Erklärung an, dass in Klassen mit einer intensiveren Differenzierungstendenz temporale Vergleiche salienter werden, soziale Vergleiche in den Hintergrund treten und variabelere Erklärungen für eigene Leistungen wahrscheinlicher werden.

Für die unterschiedlichen Befundmuster im Lesen und Schreiben kommen mehrere Erklärungen in Betracht. Eine erste mögliche Erklärung fokussiert auf Besonderheiten in der Differenzierungs- und Unterrichtspraxis im *Leseunterricht* der untersuchten Klassen. Zusätzliche Daten aus den Lehrertagebüchern, mit denen wir die Lehrkräfte u.a. zu ihren mit den Schülern praktizierten Leseaktivitäten befragten (s.o.), verdeutlichen, dass etwa 40 Prozent der Lehrkräfte unserer Stichprobe in mindestens einer der drei Unterrichtsstunden die Schüler laut vorlesen ließen und rund 60 Prozent in mindestens einer der drei Stunden öffentliches Reihumlesen praktizierten. Da die Schüler somit offenbar häufig mit den Vorlesefähigkeiten ihrer Mitschüler konfrontiert waren, ist denkbar, dass der soziale Vergleich trotz stattfindender Differenzierungsmaßnahmen salient bleibt und nicht abgeschwächt wird. Dies würde erklären, warum der Interaktionseffekt im Lesen nicht auftrat.

Für das vierte Schuljahr ist zudem bekannt, dass binnendifferenzierende Maßnahmen im Leseunterricht an deutschen Grundschulen häufig in Form stillen Lesens praktiziert werden (Lankes, Pläßmeier, Bos & Schwippert, 2004). Die Tagebucheinträge der Lehrkräfte unserer Stichprobe unterstreichen dies auch für den Anfangsunterricht: Rund 90 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass sie die Schüler zumindest in einer der drei Unterrichtsstunden still lesen ließen. Folgt man den Ergebnissen einer aktuellen Interventionsstudie, so ist jedoch fraglich, ob das stille Lesen positive Effekte auf das Selbstkonzept der Lernenden hat (Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold, 2010). Möglicherweise spielt hierbei eine Rolle, dass die Schüler beim stillen Lesen keine korrigierenden Rückmeldungen über ihre Fähigkeiten erhalten.

Demgegenüber lässt sich annehmen, dass Schüler auf ihre geschriebenen Wörter, Sätze und Texte grundsätzlich häufigeres und auch schriftliches Feedback durch die Lehrkräfte erhalten, sodass der Einfluss von Differenzierungsmaßnahmen im Schreibunterricht möglicherweise stärker greift. Auch dieser mögliche Unterschied im Feedback auf Lese- und Schreibleistungen könnte erklären, dass der Haupteffekt im Schreiben auftritt, im Lesen aber nicht.

Aus theoretischer Sicht kann kritisch hinterfragt werden, ob es überhaupt wünschenswert ist, eine Abschwächung des BFLPE und der dahinter liegenden sozialen Vergleiche anzustreben, wenn man berücksichtigt, dass der Verzicht bzw. die Reduktion sozialer Vergleiche möglicherweise zu verzerrten Selbsteinschätzungen der Schüler führen kann (Lüdtke & Köller, 2002). Hinzu kommt, dass soziale Vergleiche durchaus auch positive Auswirkungen auf die Leistungs- und Motivationsentwicklung haben können (z.B. Dijkstra, Kuyper, van der Werf, Buunk & van der Zee, 2008), sodass es aus dieser Sicht nicht wünschenswert erscheint, soziale Vergleiche vollständig aus dem Klassenzimmer zu entfernen. Angestrebt werden sollte vielmehr, dass Lehrkräfte negative Effekte sozialer Vergleiche vermeiden, indem sie insbesondere auch im Umgang mit schwächeren Schülern darauf hinarbeiten, dass diese ihre Leistungsstärken bewusst wahrnehmen und eigene Leistungen variabler attribuieren lernen, d.h. Erfolge auf die eigenen Fähigkeiten oder auf die eigene Anstrengung (internal stabil oder internal variabel) und Misserfolge auf mangelnde Anstrengung oder auf Pech (internal variabel oder external variabel) zurückführen.

Die Grenzen unserer Untersuchung liegen darin, dass hier eine nicht-repräsentative Stichprobe von Grundschulern mit ihren Lehrkräften im Anfangsunterricht untersucht wurde. Weitere Analysen werden zeigen, ob sich die Angaben der Lehrkräfte zu ihrer Differenzierungspraxis auch mit Daten aus videografiertem Unterricht validieren lassen. Bewährt hat sich der Einsatz eines neuen Instruments zur getrennten Erfassung des Selbstkonzepts im Lesen und im Schreiben, was die Aufdeckung eines differenziellen Befundmusters ermöglichte. Als korrespondierende Leistungsmaße für das Selbstkonzept im Schreiben haben wir die Rechtschreibleistungen der Lernenden herangezogen. Diese dürften in den ersten beiden Schuljahren für die Lernenden eine erhebliche Bedeutung für die Ausbildung des Selbstkonzepts im Schreiben haben. Es bleibt zu prüfen, wie eng z.B. narrative Schreibkompetenzen der Schüler, die im zweiten Schuljahr erfasst wurden, mit dem Selbstkonzept im Schreiben zusammenhängen und ob der BFLPE auch unter Heranziehung dieser Daten nachweisbar ist. Ferner werden wir in weiteren Analysen den Fragen nachgehen, ob auch die aufgabenbezogene Differenzierung im Fach Mathematik positive Effekte auf die Selbstkonzeptentwicklung zeigt und ob leistungsstärkere und -schwächere Schüler in unterschiedlicher Weise von der Differenzierung profitieren.

## Literatur

- Arens, K., Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ II. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 131-144.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 69(4), 1054-1073.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464-504.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte: Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 5-8.
- Diener, E., & Fujita, F. (1997). Social comparisons and subjective well-being. In B. P. Buunk & F. X. Gibbons (Hrsg.), *Health, coping and well-being: Perspectives from social comparison theory* (S. 329-358). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., & van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828-879.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Gabriel, K., Kastens, C., Poloczek, S., Schoreit, E., & Lipowsky, F. (2010). Entwicklung des mathematischen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht – Der Einfluss des Klassenkontextes. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 65-82.
- Gabriel, K., Mösko, E., & Lipowsky, F. (2011). Selbstkonzeptentwicklung von Jungen und Mädchen im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus der PERLE-Studie. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle – empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen* (S. 133-158). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Giaconia, R. M., & Hedges, L. V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research*, 52(4), 579-602.
- Grube, D., & Hasselhorn, M. (2006). Längsschnittliche Analysen zur Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistung im Grundschulalter: Zur Rolle von Vorwissen, Intelligenz, phonologischem Arbeitsgedächtnis und phonologischer Bewusstheit. In I. Hosenfeld & F.-W. Schrader (Hrsg.), *Schulische Leistung: Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven* (S. 87-105). Münster: Waxmann Verlag.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (6. Aufl., Band 3, S. 505-570). New York: Wiley.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kammermeyer, G., & Martschinke, S. (2003). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. *Empirische Pädagogik*, 17, 486-503.
- Kammermeyer, G., & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule – Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik*, 20, 245-259.

- Keil, L. J., McClintock, C. G., Kramer, R., & Platow, M. J. (1990). Children's use of social comparison standards in judging performance and their effects on self-evaluation. *Contemporary Educational Psychology*, 5(1), 75-91.
- Krätzschmar, M. (2010). *Selbstkonzepte in altersgemischten Lerngruppen. Eine Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen in der Sekundarstufe*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lankes, E. M., Plaßmeier, N., Bos, W., & Schwippert, K. (2004). Lehr- und Lernbedingungen in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 21-48). Münster: Waxmann Verlag.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & D'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Lüdtke, O., & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht. Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34(3), 156-166.
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W., & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 263-285.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multi-faceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Mehlhorn, G., & Mehlhorn, H.-G. (2003). Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, 56(1), 23-45.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 180-205). Heidelberg: Springer Verlag.
- Poloczek, S., Karst, K., Praetorius, A., & Lipowsky, F. (2011). Generalisten oder Spezialisten? Bereichsspezifität und leistungsbezogene Zusammenhänge des schulischen Selbstkonzepts von Schulanfängern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25(3), 173-183.
- Renkl, A., Helmke, A., & Schrader, F. W. (1997). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild – Universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge? Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 374-383). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D., & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leistungsschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 16(28), 33-58.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54(1), 31-63.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- Stock, C., & Schneider, W. (2008). *DERET 1-2+*. Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Trautwein, U., Gerlach, E., & Lüdtke, O. (2008). Athletic classmates, physical self-concept, and free-time physical activity: A longitudinal study of frame of reference effects. *Journal of Educational Psychology*, 100, 988-1001.
- Wagner, H. (1982). Bezugsnormspezifische Lehrerunterschiede im Urteil von Schülern. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft* (S. 173-191). Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Kwang, S. Y., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Wigfield, A., & Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Zeinz, H. (2006). *Schulische Selbstkonzepte und soziale Vergleiche in der Grundschule. Welche Rolle spielt die Einführung von Schulnoten?*  
<http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2006/429/pdf/HorstZeinzDissertation.pdf> [27.09.2011].

**Abstract:** The present study investigates what effect task-related differentiation in German lessons has on the development of the verbal self-concept of first- and second-graders (reading and writing). The random sample examined consists of 735 first-graders and 38 classes from state-run and private elementary schools which were studied in their development up to the end of the second grade. Results show both an indirect and a direct effect of task-related differentiation: in classes in which teachers – by their own account – applied task-related differentiation more often the “Big-Fish-Little-Pond-Effect” was by far less pronounced. Furthermore, students in classes with a more pronounced task-related differentiation developed, in the course of the first two school years, more advanced self-concepts than students from classes whose teachers reported less intensive differentiation. These two effects, however, can only be substantiated for the development of the self-concept in writing, but not for the development of the reading-related self-concept.

#### **Anschrift des Autors/der Autorinnen**

Prof. Dr. Frank Lipowsky, Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft,  
 Nora-Platiel Str. 1, 34109 Kassel, Deutschland  
 E-Mail: lipowsky@uni-kassel.de

Dr. Claudia Kastens, Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft,  
 Nora-Platiel Str. 1, 34109 Kassel, Deutschland  
 E-Mail: kastens@uni-kassel.de

Miriam Lotz, Universität Bamberg, Projekt PERLE,  
 Jäckstr. 3, 96052 Bamberg, Deutschland  
 E-Mail: miriam.lotz@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Gabriele Faust, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik  
 und -didaktik,  
 Markusplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland  
 E-Mail: gabriele.faust@uni-bamberg.de